

Sander, Wolfgang

Was heißt "Renaissance der Bildung"? Ein Kommentar

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 4, S. 517-526



Quellenangabe/ Reference:

Sander, Wolfgang: Was heißt "Renaissance der Bildung"? Ein Kommentar - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 4, S. 517-526 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153759 - DOI: 10.25656/01:15375

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153759>

<https://doi.org/10.25656/01:15375>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2015

■ *Thementeil*

Bildung – Renaissance einer Leitidee

■ *Allgemeiner Teil*

Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis

Vergessene Euphorie. Die erste Welle der fröhpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er- und 1970er-Jahren

Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie?

Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung – Renaissance einer Leitidee

Jens Dreßler/Wolfgang Sander

Bildung – Renaissance einer Leitidee. Einführung in den Thementeil 461

Andreas Dörpinghaus

Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung 464

Dietrich Benner

Erziehung *und* Bildung! Zur Konzeptualisierung
eines erziehenden Unterrichts, der bildet 481

Martin Harant

Die Problematik der *affirmatio* von Herkunft und Fortschritt
als Fluchtpunkte von Bildungsdenken 497

Wolfgang Sander

Was heißt „Renaissance der Bildung“? Ein Kommentar 517

Allgemeiner Teil

Malte Brinkmann

Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische
Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis 527

Felix Berth

Vergessene Euphorie. Die erste Welle der fröhpädagogischen Begeisterung:
Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er-
und 1970er-Jahren 546

Christian Wevelsiep

Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik	565
--	-----

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2014	580
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Education – Renaissance of a Guiding Principle

Jens Dreßler/Wolfgang Sander

Education – Renaissance of a Guiding Principle. An introduction 461

Andreas Dörpinghaus

Theory of Education – Attempt at an “insufficient” foundation 464

Dietrich Benner

Education as ‘Erziehung’ and Education as ‘Bildung’!

On the conceptualization of a nurturing form of teaching that educates 481

Martin Harant

The Issue of the *affirmatio* of Provenance and Progress

as Vanishing Points of Education-Related Thinking 497

Wolfgang Sander

What Does “Renaissance of Education” Mean? – A comment 517

Contributions

Malte Brinkmann

Pedagogical Empiricism – Phenomenological and methodological

annotations on the relation between theory, empiricism, and practice 527

Felix Berth

Forgotten Euphoria – The first wave of enthusiasm for early childhood

education: Explorations into the history of the discipline and into

educational history during the 1960s and 70s 546

Christian Wevelsiep

Overcoming the Concept of Two Separate Groups?

Pedagogical professionalism and inclusive pedagogy 565

Habilitation treatises and dissertations in educational sciences in 2014 580

Impressum U3

Wolfgang Sander

Was heißt „Renaissance der Bildung“?

Ein Kommentar

Zusammenfassung: Die Ernüchterung über die Grenzen evidenzbasierter Steuerung hat in den letzten Jahren zu einem Wiedererwachen des Interesses am Konzept der Bildung als einer gehaltvollen Leitidee für pädagogische Institutionen geführt. Dabei zeigt sich, dass dieses Konzept trotz seiner unvermeidbaren „Unschärfe“ weder verzichtbar noch substituierbar ist, da es spezifische Formen der Erfahrung von Menschen in der Welt anspricht. Bildung ist daher auch keine Besonderheit des deutschsprachigen pädagogischen Diskurses, sondern findet sich beispielsweise als Bedeutungsvariante von „education“ oder als Fremdwort ebenso im Englischen. Der Beitrag skizziert abschließend ungelöste Probleme in der gegenwärtigen Renaissance der Bildung und Fragen für künftige Forschung und Theoriebildung.

Schlagnworte: Bildung, Bildungstheorie, empirische Bildungsforschung, Konzepte, Schule

1.

Wenn „Renaissance“, im metaphorischen Bezug auf den Rückgriff auf die Antike in der europäischen Kultur des 15. und 16. Jahrhunderts, ein Wiedererstehen, Wiedererwachen oder auch Wiederentdecken meint, dann kann damit mit Blick auf „Bildung“ nicht die bloße Verwendung des *Wortes* in der Alltagssprache gemeint sein. Dieses ist, wie in der Einführung zu diesem Thementeil erwähnt, nachgerade allgegenwärtig in der deutschsprachigen Öffentlichkeit. Renaissance der Bildung meint hier die Wiederentdeckung von „Bildung“ als eines gehaltvollen, komplexen Konzepts, mit dem eine bestimmte Qualität von Lernprozessen angesprochen wird und das als Leitidee für pädagogische Praxen fungieren kann, mehr noch: diese Praxen als *pädagogische* überhaupt erst konstituiert und sie unterscheidbar macht von anderen Formen und Qualitäten des sozialen Umgangs und der menschlichen Erfahrung.

In diesem Sinn ist Bildung Gegenstand eines langen Diskurses, der, sieht man von Vorläufern bis in die Antike einmal ab, sich zumindest im deutschsprachigen Raum als Fußnoten zu Wilhelm von Humboldt lesen lässt. Aber dieser Diskurs ist nicht ohne starke Brüche verlaufen, und mehr als einmal wurde der Bildungsbegriff als überholt betrachtet und versucht, ihn zu den Akten der pädagogischen Theoriegeschichte zu legen. So schienen vor rund 50 Jahren Behaviorismus und „realistische Wende“ das bildungstheoretische Denken der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik abzulösen (und in diesem nicht nur zeitlichen Zusammenhang die „Pädagogik“ zur „Erziehungswissenschaft“ zu adeln). Aber schon zwei Jahrzehnte später zeigte sich, dass die neuen, empirisch ausgerichteten Ansätze zwar manches leisten, den Bildungsbegriff aber kei-

neswegs substituieren konnten und erhebliche Schwierigkeiten hatten, eine auch nur annähernd vergleichbare Orientierungsleistung für pädagogisches Handeln wie dieser scheinbar überholte Begriff anzubieten. Es waren in den 1980er- und 1990er-Jahren denn auch nicht Ergebnisse der „realistischen Wende“, sondern neue bildungstheoretische Arbeiten, so etwa die Klafkis, von Hentigs, Mollenhauers oder Benners, mit denen die Erziehungswissenschaft Wirkungen über den engsten Kreis der Scientific Community hinaus erzielen und Antworten auf fundamentale Fragen nach Eigenart und Sinn pädagogischen Handelns und pädagogischer Institutionen anbieten konnte.

Mit der ersten PISA-Studie änderte sich die Diskurslandschaft erneut grundlegend. Der Schock, den die Ergebnisse einer großen empirischen Studie auslösen konnten, beförderte nun erneut eine „empirische Wende“ in der Forschungsförderung und den pädagogischen Wissenschaften, nun freilich mit massivem Rückhalt aus der durch PISA in die Defensive geratenen Politik und mit sehr viel Geld. Die Bildungstheorie wurde zwar in kleinen akademischen Zirkeln weiter gepflegt, angesichts der Wucht der Post-PISA-Entwicklung aber galt sie außerhalb dieses Diskurses vielen als zur dauerhaften Bedeutungslosigkeit verurteilt. Der Kompetenzbegriff schien sich als neues Referenzkonzept für Forschung und Praxis durchzusetzen, hier und da als eine mögliche Konkretisierung von Bildung verstanden, oft aber, besonders ausgeprägt ausgerechnet in der „empirischen Bildungsforschung“, doch eher als modernere Alternative zum Bildungsbegriff gedacht.

Doch 15 Jahre später ist die sich ausbreitende Ernüchterung nicht mehr zu übersehen. Hoch gesteckte Erwartungen an eine „evidenzbasierte“ Steuerung von pädagogischen Institutionen wie der Schule, wie sie beispielsweise in der sogenannten Klieme-Expertise mit dem Modell der „Output-Steuerung“ geweckt wurden (BMBF, 2003), zeigen sich als weit überzogen; die theoretischen Grundlagen der Kompetenzorientierung erweisen sich als keineswegs hinreichend konsistent, was zu ihrer „blasenartigen“ und widerspruchsvollen Ausweitung auf unterschiedlichste pädagogische und nicht-pädagogische soziale Bereiche beigetragen hat (dazu kritisch Sander, 2013); die schlüssige Gewinnung handlungsleitender Maximen für die Aufgabenbestimmung pädagogischer Institutionen oder für praktisches pädagogisches Handeln aus quantitativen empirischen Daten gelingt nicht und kann auch nicht gelingen.¹ Terhart (2011) wies deshalb schon vor einigen Jahren, bezogen auf empirische Unterrichtsforschung, darauf hin, „dass derzeit zumindest die Grenzen des Paradigmas dort liegen, wo viele interessante bildungstheoretische, schulpädagogische und schulorganisatorische Fragen allererst einsetzen“ (S. 248).

1 Dies lässt sich beispielsweise gut an der Hattie-Studie (2013) zeigen, die auf der Auswertung von ca. 800 Metastudien und damit indirekt auf den Daten aus rund 50 000 empirischen Einzelstudien basiert. Aber trotz dieser bislang einmaligen Datenbasis (deren Gesamtkosten sich bereits bei unterstellten 20 000 Euro pro Einzelstudie im Milliardenbereich bewegen) erzählt Hattie zwar eine weithin plausible *Geschichte* (wie er selbst schreibt) über erfolgreiches Lehrerhandeln, die sich aber keineswegs *zwingend* aus den Daten ergibt und die über weite Strecken bereits Bekanntes bekräftigt, darunter auch sehr altes pädagogisches Wissen aus Zeiten lange vor der modernen empirischen Forschung (vgl. Sander, 2015).

2.

Inzwischen ergibt sich der Eindruck, dass diese Ernüchterung zum Wiedererwachen des Interesses an der Bildungstheorie geführt hat, in den Wissenschaften, aber auch bereits über sie hinaus ausstrahlend. Die Renaissance der Bildung zeigt sich zuerst in der Publizistik. In den letzten zehn Jahren ist eine Vielzahl von Büchern erschienen, mit denen das Thema Bildung neu auf die Tagesordnung gesetzt wird. Zu ihnen gehören anspruchsvolle bildungsphilosophische Arbeiten, die sich vorwiegend wissenschaftsintern an den engeren Kreis der Bildungstheoretiker wenden (z. B. Ricken, 2006; Schäfer, 2011; Koller, 2012), aber auch Bücher mit einer starken Resonanz in einer breiteren inner- wie außerwissenschaftlichen Öffentlichkeit (z. B. Liessmann, 2008; Roth, 2011; Nida-Rümelin, 2013) und solche, die auf Initiativen von Stiftungen zurückgehen und mit denen sich dezidiert die Intention verbindet, die Frage nach der Bildung in einem theoretisch gehaltvollen Sinn auf die Agenda des öffentlichen Diskurses zu bringen (Schlüter & Strohschneider, 2009; Erdsiek-Rave & John-Ohnesorg, 2012). Es ist meist ein starkes Indiz für ein steigendes Interesse an einem Thema, wenn einführende Gesamtdarstellungen zum bisherigen einschlägigen Diskurs und entsprechende Anthologien repräsentativer Texte erscheinen; zur Bildungstheorie ist dies sehr deutlich der Fall (Reichenbach, 2007; Horlacher, 2011; Hastedt, 2012; Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger, 2013). Ein Detail soll diesen notwendigerweise kursorischen Blick auf die publizistische Renaissance der Bildung abschließen: Lenzen, der noch 1997 „Bildung“ als ein „deutsches Container-Wort“ bezeichnete, unter dem letztlich alles Mögliche verstanden werden könne (Lenzen, 1997, S. 949), sieht sich jetzt veranlasst, in seiner Kritik an den Bologna-Reformen an den Universitäten auf ebendiesen Begriff zurückgreifen zu müssen, um eine Alternative entwickeln zu können: „Bildung statt Bologna!“ (Lenzen, 2014).

Tatsächlich bezeichnet der Begriff der Bildung wie kein anderer den Kern, das Proprium pädagogischen Denkens. Gewiss trifft es zu, dass in den 200 Jahren bildungstheoretischer Diskussion seit Humboldt eine Fülle unterschiedlicher Interpretationen und Vorstellungen mit dem Bildungsbegriff verknüpft wurden, wie in den oben erwähnten Einführungen und Anthologien leicht nachvollzogen werden kann. Aber dieses Schicksal teilt der Begriff der Bildung mit anderen Kern- und Schlüsselbegriffen in den Wissenschaften. Auch bald 2500 Jahre des Nachdenkens über Politik seit Platon haben zu keinem einheitlichen Verständnis des Politikbegriffs geführt. Nicht anders verhält es sich mit „Kunst“ oder „Religion“, „Geschichte“ oder „Natur“. Es ist nicht bekannt, dass andere Disziplinen wegen solcher Mehrdeutigkeiten die Begriffe aufgeben würden, die die zentrale Perspektive benennen, mit denen sich das jeweilige Fach mit der Welt wissenschaftlich auseinandersetzt. Nicht anders verhält es sich mit Begriffen, die wesentliche Felder für Forschung und Theoriebildung in Wissenschaften bezeichnen, man denke etwa an „Macht“, „Gerechtigkeit“, „Freiheit“, „Gemeinwohl“, „Kultur“, „Leben“ oder „Gesundheit“.

Nun sind damit fundamentale Fragen des Zusammenhangs von Sprache, Verstehen, Wissenschaft und Welt berührt, die hier nicht ausführlich erörtert werden können. Es

sei hier lediglich auf eine Argumentation aus der Kognitions- und Wissenspsychologie hingewiesen, die auf die *Unvermeidbarkeit* solcher Mehrdeutigkeiten abhebt. Aus psychologischer Sicht lässt sich das Wissen von Menschen über die Welt metaphorisch als Netzwerk verstehen, das durch *Konzepte* verknüpft wird: „Concepts are the glue that holds our mental world together“ (Murphy, 2004, S. 1). Konzepte repräsentieren unser Verständnis von einem bestimmten Aspekt der Welt; in den meisten Fällen (wenn auch nicht immer) verbinden sich Konzepte mit *Begriffen*; diese wiederum stellen (in der Psychologie) zugleich *Kategorien* dar, mit denen *Unterscheidungen* vorgenommen und Klassen von (im weitesten Sinn) Objekten benannt werden: Tiere und Menschen, Hunde und Wölfe, Wissen und Unwissen, Erziehung und Bildung. Prinzipiell besteht *in dieser Hinsicht* zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen kein Unterschied. Murphy zeigt nun in seiner großen Gesamtdarstellung der Konzept-Forschung, dass die „klassische Sicht“, nach der ein Konzept durch präzise Definition und Abgrenzbarkeit der gemeinsamen Merkmale der durch dieses Konzept bzw. diese Kategorie bezeichneten Phänomene charakterisiert ist, sich als nicht haltbar erwiesen hat. Auch dies gilt sowohl für alltägliche als auch für wissenschaftliche Konzepte resp. Kategorien. Murphy nennt als ein Alltagsbeispiel das Konzept „Hund“, mit dem sich als definitorische Merkmale beispielsweise verbinden können, dass diese vier Beine und ein Fell haben, bellen und Fleisch fressen usw. Aber empirisch gibt es als „Hunde“ kategorisierte Lebewesen, auf die eines oder mehrere dieser Merkmale nicht zutreffen, etwa in Folge eines Unfalls oder einer Krankheit. Aus den Naturwissenschaften nennt Murphy als Beispiele Unklarheiten über die Abgrenzung von Metallen, Planeten oder Arten (Murphy, 2004, S. 16–18).

Die für unser Thema wesentliche Konsequenz aus der Konzept-Forschung ist die „Necessity of Category Fuzziness“ (Murphy, 2004, S. 21). Konzepte und Kategorien (im psychologischen Verständnis) sind notwendigerweise *unscharf*, weil sie die Vielfalt der Objekte (auch der geistigen) einhegen müssen, um Ordnung zu stiften und damit Orientierung zu ermöglichen. Dies gilt umso mehr, je komplexer ein Konzept ist. In gewisser Weise ist es gerade diese Unschärfe unserer Konzepte, die Verstehen erst ermöglicht, zugleich aber auch begrenzt. Deshalb folgt aus der Unschärfe eines Konzepts keineswegs, dass es für Verstehen und Orientierung in der Welt und/oder für die Wissenschaft unbrauchbar ist.² Entscheidend für den Sinn eines Konzepts ist, dass es eine Erfahrung mit der Welt repräsentiert, die (in der jeweiligen Sprache) mit anderen Konzepten nicht adäquat erfasst wird. Genau deshalb ist das Konzept der Bildung unverzichtbar: „the concept of Bildung extends to areas of human activity that the candidates for equivalency fail to grasp“ (Siljander, 2014, S. 328).

2 Für die Zwecke wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung werden die daraus erwachsenden Probleme üblicherweise dadurch kontrolliert, dass ein Konzept *für einen bestimmten Forschungs- und Theoriezusammenhang* schärfer bestimmt wird – also etwa für eine bestimmte Untersuchung präziser definiert wird, in welchem Sinn hier beispielsweise von Politik, Kunst oder Bildung gesprochen wird. Freilich wird damit die prinzipielle Vorläufigkeit und Begrenztheit wissenschaftlichen Wissens nicht aufgehoben.

3.

Siljanders Argumentation bestärkt auch die von Dietrich Benner in seinem Beitrag in diesem Heft vorgetragene Sicht, dass es eine zwar weit verbreitete, aber irrige Auffassung sei, die Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung gebe es nur in der deutschsprachigen Welt. Am deutlichsten lässt sich das hiermit angesprochene Missverständnis am Beispiel des Englischen zeigen. Der englische Begriff „education“ meint eben nicht (nur) das, was sich im Deutschen mit dem Konzept „Erziehung“ verbindet, sondern auch den Bedeutungsgehalt von „Bildung“. Es hängt vom Kontext ab, in dem „education“ verwendet wird – „adult education“ heißt nicht „Erwachsenenerziehung“ und jemand, der als „well educated“ bezeichnet wird, gilt nicht als gut erzogen, sondern als gebildet oder, wiederum je nach Kontext, auch als gut ausgebildet. Wenn jedoch der amerikanische Soziologe Andrew Abbott (2007) in einer brillanten Begrüßungsansprache an die Erstsemester der University of Chicago den zweckfreien Eigensinn von „education“ an der Universität betont und in der Tradition Humboldts den Sinn des Studiums ganz in der Entfaltung und Differenzierung individueller Weltzugänge sieht, dann ist damit „Bildung“ gemeint: „Education is not about content. It is not even about skills. It is a habit or stance of mind. It is not something you have. It is something you are. [...] By education I am going to mean the ability to make more and more complex, more and more profound and extensive, the meanings we attach to events and phenomena“ (S. 16).

Eine andere sprachliche Variante des Umgangs mit dem Sinngehalt des deutschen Begriffs Bildung im Englischen (und in anderen Sprachen) ist die Übernahme dieses Begriffs als Fremdwort. In dieser Form geht auch Siljander (2014) in einer bemerkenswerten Lageanalyse mit dem Bildungsbegriff um: „it is worth noting that the German concept of Bildung and the discourse on the theory of Bildung has attracted increased interest in the English-speaking area and Scandinavia as well in recent years“ (S. 328). Aus den Referenzen, die Siljander hierfür nennt, sei besonders hervorgehoben die Ausgabe 3/2002 des britischen „Journal of Philosophy of Education“, die sich ganz dem Begriff der Bildung (als Fremdwort) widmet. Offenbar ist auch die derzeitige Renaissance der Bildung kein allein deutsches Phänomen.

Dass sie mit den beiden Konzepten „Erziehung“ und „Bildung“ zwei unterschiedliche Aspekte eines komplexen Zusammenhangs begrifflich unterscheidet, ist nicht eine Schwäche, sondern eine Stärke der deutschen Sprache; so wie es eine Stärke der englischen Sprache ist, das mit dem deutschen Begriff „Politik“ Gemeinte in den drei differierenden Begriffen *policy*, *politics* und *polity* ausdrücken zu können.

4.

Die Beiträge in diesem Thementeil lassen sich vor diesem Hintergrund als Versuche lesen, zentrale Sinngehalte des Konzepts der „Bildung“ zu bestimmen und abzugrenzen – unbeschadet von dessen notwendigerweise bleibender Unschärfe. Alle drei Auto-

ren gehen dabei nicht von normativen Setzungen aus, sondern von differenzierenden Analysen menschlicher Bezüge zur Welt, unter denen sie jene herausarbeiten, die – im Unterschied zu benennbaren anderen Formen der Erfahrung und des Umgangs – als bildend gelten können. Andreas Dörpinghaus sieht die Möglichkeit von Bildung in der *begrifflichen* Fähigkeit des Menschen begründet, die einen reflektierenden und damit distanzierenden Umgang mit der Welt ermöglichen. Bildungsprozesse bestehen hiernach in der Herausbildung und Realisierung begrifflicher Fähigkeiten, die Erlebtes zu reflektierten Erfahrungen machen und mit denen, in „zweiter Ordnung“, Menschen schließlich auch sich selbst und ihr Weltverstehen in kritischer Distanz reflektieren können. In Bildungsprozessen *verfeinern* sich diese Fähigkeiten mehr und mehr.

Dietrich Benner setzt den Bildungsbegriff in eine Beziehung zum Konzept der Erziehung und bestimmt Bildung als eine aus Erziehung hervorgehende Möglichkeit, als ein „Jenseits“ der Erziehung. Bildungsfördernd werden erzieherische Einflüsse hiernach dadurch, dass sie in der Auseinandersetzung mit Sachen die *Unabhängigkeit* des Zöglings von den Erziehenden oder Lehrenden fördern, also deren eigenständiges Weiter- und Umlernen anregen und die dafür nötigen Fähigkeiten fördern. Dies steht nicht im Gegensatz zu der von Dörpinghaus angesprochenen Differenzierung begrifflicher Fähigkeiten, hebt aber zusätzlich die durch Bildung sich ändernde Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden resp. Erziehenden hervor.

Martin Harant schließlich sieht Bildung in einem Gegensatz zur *affirmatio*, zur bloßen Anpassung an Gegebenheiten (ein Gedanke, der sich auch bei Dörpinghaus explizit findet). Er entwickelt diese Argumentation in einer kritischen Auseinandersetzung mit Bildungsverständnissen in der Geschichte der Pädagogik, denen er affirmative Implikationen nachweist. Anders als es in den Diskursen der kritischen Erziehungswissenschaft der 1970er-Jahre der Fall war, kritisiert Harant solche Affirmationen aber nicht nur bei traditionsorientierten Bildungskonzepten (am Beispiel von Spranger und Litt), sondern auch an der „*affirmatio* des Fortschritts“, die er am Beispiel von Blankertz herausarbeitet. Bildung würde sich hiernach weder in der Übernahme kultureller Überlieferungen noch in deren vom Konzept des „Fortschritts“ getragener Überwindung zeigen. Bildung wäre vielmehr „jenseits der *affirmatio* von Herkunft und Fortschritt“ zu denken; sie wird möglich in Situationen, in denen die Mehrdimensionalität, Vielfalt und Kontroversität von Sachen, von „Gegenständen“ des Lernens, sich zeigt, in denen also verschiedene Weisen, in denen etwas in der erfahrbaren Welt erscheint, bleibend offengehalten werden.

Explizit und implizit ist diesen drei Zugängen zum Konzept der Bildung eine Vorstellung gemeinsam, nach der Bildungsprozesse sich in einer bestimmten Weise von anderen Formen oder Aspekten des Lernens, der Sozialisation oder der Erziehung unterscheiden. Bildungsprozesse ermöglichen es Menschen, in einer reflexiven, sich mehr und mehr differenzierenden und verfeinernden Auseinandersetzung mit der Welt ihre je eigene Form des Menschseins hervorzubringen. Bildungsprozesse können angeregt, aber nicht von außen gesteuert und kontrolliert oder gar beherrscht werden. Bildung hat ihren Sinn in sich selbst, auch wenn ihr konkretes Resultat niemals vorab feststeht: „Die Ungewissheit der Bildung besteht nicht darin, dass unvorhersehbar ist, ob Bildung

scheitert oder *unterbleibt*. Bildungsprozesse unterliegen gerade insofern einer ungewissen Dynamik, als sie *gelingen*“ (Rucker, 2014, S. 27).

5.

Ein solches Verständnis von Bildung steht in direkter Traditionslinie zu Wilhelm von Humboldt. Versucht man dessen bildungstheoretische Reflexionen ohne den Überschwang des deutschen Idealismus auf einen nüchternen Kern zu reduzieren, wird man nicht allzu weit entfernt von Ladenthins knapper Definition ankommen: „*Bildungstheorie ist [...] nichts anderes als die Antwort auf die Frage, wie ein Mensch lernen kann, sich selbst handlungsrelevant gültig zu bestimmen*“ (Ladenthin, 2014, S. 288). Man mag die in den letzten Jahrzehnten in der Bildungstheorie ausgeuferte Debatte über die „postmoderne“ Subjektkritik in dem Sinn aufnehmen, dass auch durch Bildung die Brüche, Krisen und Widersprüche menschlicher Existenz sich nicht aufheben lassen. In diesem Sinn kann diese Kritik vielleicht gegen eine Tendenz zu säkularisierten Heilserwartungen, die es in der Geschichte des Bildungsdenkens auch gegeben hat, immunisierend wirken. Aber dies sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Kosmopolitische in Humboldts Bildungstheorie sich keineswegs ideologiekritisch als kulturelle Überheblichkeit des frühen europäischen Bürgertums entlarven lässt. Nida-Rümelin (2013) hat zu Recht an eine durch kulturrelativistische Moden in den Geisteswissenschaften in den Hintergrund getretene Erkenntnis erinnert: „Es gibt eine Gemeinsamkeit der allgemeinen menschlichen Lebensform, die es ermöglicht, sich über alle kulturellen Grenzen hinweg zu verständigen. [...] Jeder Mensch hat mit jedem anderen Menschen auf diesem Planeten sehr viel mehr gemein, als sie voneinander unterscheidet“ (S. 116). Wäre es anders, könnten wir Texte von Konfuzius oder Aristoteles, von Lao Tse oder den Autoren der Bücher des Alten und des Neuen Testaments, von Marc Aurel oder Avicenna (Ibn Sina) nicht verstehen und mit Gewinn lesen.

Allerdings verweisen diese Stichworte auch auf ein grundlegendes Problem und auf offene Fragen in der derzeitigen Renaissance der Bildungstheorie. Es überwiegen in den Arbeiten, auf die auch hier Bezug genommen wurde, Ansätze, die sich auf *formale* Aspekte der Bildung konzentrieren. Auch hierin stehen sie in der Tradition Humboldts, der sich Bildungsprozesse als Entfaltung der *Kräfte* des Menschen in Auseinandersetzung mit der widerständigen Welt und im Medium der Sprache vorstellte, der Frage aber, ob es dafür besser und schlechter geeignete Ausschnitte aus der Welt gibt, weniger Aufmerksamkeit widmete. Bezieht man sich auf Adornos berühmtes Diktum, „Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno, 1959/1972, S. 94), so muss man wohl konstatieren, dass die aktuellen bildungstheoretischen Diskurse sich vor allem für die Prozesse der Zueignung, aber weniger für die zugeeignete Kultur interessieren. So gesehen, scheint die derzeitige bildungstheoretische Debatte *materiale* Aspekte der Bildung weitgehend aus dem Blick zu verlieren. Demgegenüber unternahm Klafki (1959) mit seiner Theorie *kategorialer Bildung* den Versuch, diesen Gegensatz von formalen und materialen Bildungstheorien aufzuheben, und warf

die wichtige und heute fast vergessene Frage auf, wie sich Formen der Fähigkeitsentwicklung mit Kriterien der Auswahl von Gegenständen in Bildungsprozessen verbinden lassen. Wenngleich Klafkis Antwort schon aus erkenntnistheoretischen Gründen aus heutiger Sicht nicht recht befriedigt (Meyer & Meyer, 2007), bleibt die Frage doch von größter Relevanz für die Wirksamkeit oder Nicht-Wirksamkeit der Bildungstheorie in pädagogischen Institutionen wie der Schule, die um inhaltliche Entscheidungen über Lerngegenstände nicht herumkommen. Eine „Arbeitsteilung“ jedenfalls, nach der die Bildungstheorie sich auf formale Bildung ohne Ausstrahlung auf inhaltsbezogenes Lernen in pädagogischen Institutionen konzentrieren, die Fachdidaktiken sich hingegen mit Inhalten ohne bildungstheoretische Kriterien befassen würden, wäre alles andere als zufriedenstellend. Die Bildungstheorie wird sich wieder stärker mit der Schulpädagogik und den Fachdidaktiken verknüpfen müssen, wenn sie in der für die Ermöglichung von Bildungsprozessen in den nachwachsenden Generationen wichtigsten Institution wirksam werden soll.

Es bleiben weitere Fragen, die hier nur knapp angedeutet werden können:

- Wie verhalten sich Bildung und Kompetenz zueinander? So unzureichend die Kompetenzorientierung als Surrogat für Bildung ist, so einseitig wäre die gänzliche Ablehnung des Kompetenzbegriffs aus bildungstheoretischer Sicht. Um zumindest *ein* Beispiel zu nennen: Das mit dem Konstrukt „Lesekompetenz“ Gemeinte ist gewiss kein Ersatz für Bildung; aber ist es nicht doch eine notwendige *Bedingung* für die Verknüpfung des Einzelnen mit der kulturellen Welt und damit auch für Bildungsprozesse?
- Wie sind auf Bildungsprozesse bezogene empirische Forschungen zu konzeptualisieren? Sind sie möglich und wenn ja, wie? Benner verweist in seinem Beitrag in diesem Heft auf die beträchtlichen Defizite und wenigen Ansätze, die hierzu existieren.
- Gibt es weitere Dimensionen von Bildung neben begrifflichen Fähigkeiten und wie verhalten sich diese zueinander? Hat Bildung auch etwas mit Genussfähigkeit zu tun (Abbott weist sehr deutlich darauf hin, vgl. Abbott, 2007, S. 17–18) – und lassen sich ältere Konzepte wie „Herzensbildung“ oder „Bildung des Gemüts“ neu fassen und auf welche Weise könnte dies geschehen?
- Sind mit den neueren Ansätzen einer nicht-normativen Bestimmung von Bildung wirklich alle normativen Fragen in Bezug auf Bildung schon erledigt? Sind tatsächlich *alle* Formen begrifflicher Differenzierung und transformatorischer Persönlichkeitsentwicklungen (Koller, 2012) gleichermaßen sinnvoll als „Bildung“ zu verstehen? Etwas zugespitzt formuliert: Enthält nicht auch der „Hexenhammer“, die theoretische Grundlegung der Hexenverfolgungen aus dem Jahr 1669, eine hoch differenzierte Begrifflichkeit, und stellen nicht auch fundamentalistische Radikalisierungen Formen transformatorischer Lernprozesse dar? Wohl niemand würde dies ernstlich als Formen von Bildung verstehen – aber implizieren nicht die „Sicherungen“ formaler Bildungstheorien gegen solche Beispiele notwendigerweise auch normative Festlegungen, deren Geltungsanspruch zwar nicht wissenschaftlich erwie-

sen, aber dennoch offengelegt und bis zu einem gewissen Grad auch begründet werden kann?

Solche Fragen sind nicht als prinzipielle Einwände gegen die Wiederentdeckung der Bildung zu verstehen. Sie sollen lediglich andeuten, dass sich die Renaissance der Bildung nicht auf Wiederentdeckungen beschränken kann, sondern ein großes Feld für Forschung und Theoriebildung eröffnet.

Literatur

- Abbott, A. (2007). Welcome to the University of Chicago. *Supplement zu Forschung und Lehre*, 14(8).
- Adorno, Th. W. (1959/1972). Theorie der Halbbildung. In ders. (Hrsg.), *Gesammelte Schriften*, Bd. 8 (S. 93–121). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (verfasst von Eckhard Klieme et al.). Bonn: BMBF.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A., & Wigger, L. (2013). *Einführung in die Theorie der Bildung* (5. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Erdsieck-Rave, U., & John-Ohnesorg, M. (Hrsg.) (2012). *Bildungskanon heute*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Hastedt, H. (2012). *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam.
- Hattie, J. A. C. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Horlacher, R. (2011). *Bildung*. Bern: Haupt.
- Klafki, W. (1959). Kategoriale Bildung. In ders. (Hrsg.), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, (3./4. Aufl.) (S. 25–45). Weinheim: Beltz.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ladenthin, V. (2014). Bildung als absoluter Begriff. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 25(2), 286–289.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 949–967.
- Lenzen, D. (2014). *Bildung statt Bologna*. Berlin: Ullstein.
- Liessmann, K. P. (2008). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.
- Meyer, A., & Meyer, H. (2007). *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim/Basel: Beltz.
- Murphy, G. L. (2004). *The Big Book of Concepts*. Cambridge/London: MIT Press.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rucker, T. (2014). Überlegungen zu einer bildungstheoretischen Fundierung der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)*, 5(2), 16–33.
- Sander, W. (2013). Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)*, 4(1), 100–124.

- Sander, W. (2015). Brauchen Lehrer eine professionelle Planungskompetenz? In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Politikunterricht professionell planen*. Schwalbach: Wochenschau [im Erscheinen].
- Schäfer, A. (2011). *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Schlüter, A., & Strohschneider, P. (Hrsg.) (2009). *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert*. Berlin: Berlin Verlag.
- Siljander, P. (2014). The Comeback of the Concept of Bildung. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 25(2), 327–329.
- Terhart, E. (2011). Zur Situation der Fachdidaktiken aus der Sicht der Erziehungswissenschaft: konzeptionelle Probleme, institutionelle Bedingungen, notwendige Perspektiven. In H. Bayrhuber et al. (Hrsg.), *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken* (S. 241–256). Münster: Waxmann.

Abstract: In recent years, the disillusionment caused by the limitations of evidence-based control has led to a revival of the interest in the concept of education as a meaningful guiding principle of pedagogical institutions. In this context, it has become apparent that – despite its inevitable blurriness – this concept is neither expendable nor substitutable because it addresses specific forms of experience made by men in the world. Thus, “Bildung” – education – is not a peculiarity of pedagogical discourse in the German language, alone; rather, it may be found as an interpretive variant of “education” or as a foreign word in the English language, as well. In the final part, the author sketches unsolved problems apparent in the current renaissance of education and issues to be addressed by future research and theory formation.

Keywords: Education, Educational Theory, Empirical Educational Research, Concepts, School

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Wolfgang Sander, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Schulpädagogik, Elementarbildung und Didaktik der Sozialwissenschaften, Karl-Glöckner-Straße 21 E, 35394 Gießen, Deutschland
E-Mail: wolfgang.sander@sowi.uni-giessen.de